

基于 CIPP 模式的语文学学习任务群 教学评价指标体系建构与分析

高巍^a, 何禅君^b

(华中师范大学 a.教育学院; b.文学院, 湖北 武汉 430079)

摘要:语文学学习任务群是以项目化形式整合学习情境、学习内容、学习方法和学习资源的新型结构化教学形态。随着新时代“教—学—评”一体化进程的不断推进,教学评价的多重功能日益得到重视。关注问题导向、注重非线性整体布局、推崇学生主体地位的语文学学习任务群寻求一种多层次的、动态的、开放的教学评价模式,以促进语文深度学习的开展和学生核心素养的发展。CIPP 模式在传统目标导向模式的基础上进行改良,强调评价目标本身的合理性,具备显著的过程性、生成性与循环性特征,有助于为任务群教学提供及时反馈与改进措施。综合考虑 CIPP 模式的适用性、整体理念与局限性,以其 4 个评价阶段观照语文学学习任务群的教学目标、教学方案、过程实施以及教学效果,建构涵盖 4 个一级指标、14 个二级指标与 37 个三级指标的教学评价指标体系,探索该模式对语文学学习任务群教学评价的重要借鉴价值。

关键词:CIPP 模式;学习任务群;教学评价;指标体系

中图分类号:G632.0

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2022)01-0026-09

推进语文学科核心素养整体发展是语文课程改革的总体要求^{[1]234}。为促进学生语言、思维、审美与文化素养品质的有效融合与渗透,《普通高中语文课程标准(2017年版,2020年修订)》(以下简称“新课标”)创造性地提出“以学习任务群作为语文课程的组织方式”。针对非线性、一体化的任务群教学形态,片面强调预设与结果相对照的传统目标导向模式显露弊端。一种与之匹配的结构化、生成化的教学评价模式亟待建立,以发挥《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《方案》)中明确的“评价的导向、鉴定、诊断、调控和改进作用”,不断探索任务群教学各阶段过程的设计与实施策略,促进学生在深度的语文学习中实现核心素养的发展。CIPP 评价模式作为一种改良纯粹目标导向的评价模式,具备一套整合化的评价流程,理论上体现《方案》提倡的“全过程纵向评价”与“全要素横向评价”顶层设计理

念,有助于检测语文教学的多层次状态和学生的多维素养品质。该模式于 20 世纪 60 年代由美国教育评价专家 Stufflebeam 创立,以 4 个评价阶段为核心概念:背景评价(Context)、输入评价(Input)、过程评价(Process)、成果评价(Product)，“CIPP”即四阶段英文表达的首字母组合。21 世纪初,Stufflebeam 将成果评价分解为影响(impact)、成效(effectiveness)、可持续性(sustainability)、可应用性(transportability)^[2],从更精细的维度对实施结果进行评价。数十年的教育评价实践活动亦证明,CIPP 模式检验目标本身的合理性,具备典型的动态、全面、过程性特征,有助于改进任务群教学并为其评价提供再循环流程。

观照 CIPP 模式的四个评价阶段,从教学目标、教学方案、教学过程和教学效果四个环节分论语文学学习任务群教学评价维度,最终形成 4 个一级指标、14 个二级指标以及 37 个三级指标,如表

收稿日期:2021-09-02

基金项目:华中师范大学 2021 年教师教育专项研究项目(CCNUTEIII2021-02);华中师范大学中央高校基本科研业务费专项资金资助青年团队项目(CCNUI9TD015);湖北省教学研究项目(2020122)

作者简介:高巍(1982—),女,吉林吉林人,副教授,博士,硕士生导师,主要从事课程与教学论、教育评价等研究。

1 所示。

表 1 基于 CIPP 模式的语文学习任务群教学评价指标体系

分类	一级指标	二级指标	三级指标
背景评价	1.教学目标	1.1 新课改理念	1.1.1 是否坚守“立德树人”的宗旨
			1.1.2 是否坚持“学生本位”的理念
		1.2 任务群类型	1.2.1 属于必修、选择性必修还是选修
			1.2.2 与其他学习任务群之间有何联系
		1.3 学情	1.3.1 学生的现阶段认知水平
			1.3.2 学生的预估潜能水平
1.3.3 学生的兴趣及个性化发展方向			
输入评价	2.教学方案	2.1 语文核心素养指向	2.1.1 是否围绕语文核心素养设计任务
			2.1.2 是否以“语言建构与运用”核心素养为基础
		2.2 任务设计结构	2.2.1 是否以“大情境”统摄“小情境”
			2.2.2 是否合理编排课内外文本材料
			2.2.3 是否围绕“听说读写”整合多种语文学习方法
			2.2.4 是否多渠道开发丰富的学习资源
		2.3 任务设计效能	2.3.1 情境能否激发学生的参与兴趣
			2.3.2 情境能否驱动学生解决真实问题
			2.3.3 情境能否促发学生的独特情感体验
		2.4 任务设计可行性	2.4.1 在一定条件的帮助下,学生能否完成任务
			2.4.2 任务预估成本情况
		过程评价	3.过程实施
3.1.2 在其他学科活动中耗费的时间与精力是否较语文学科活动更多			
3.1.3 是否实现从情境表层跨越至语文深度学习			
3.2 学生表现	3.2.1 学生的学习认知层级		
	3.2.2 学生的参与情况		
3.3 教师表现	3.3.1 教师能否引导学生接触核心议题		
	3.3.2 教师能否引导学生聚焦核心议题		
	3.3.3 教师能否引导学生深入研讨核心议题		
成果评价	4.教学效果	4.1 学生最终表现	4.1.1 学生最终表现是否达到预期目标
			4.1.2 学生最终表现和预期目标之间的差异
		4.2 学生增值表现	4.2.1 学生是否实现增值
			4.2.2 学生的增值是否由学习任务群教学带来
		4.3 非预期影响	4.3.1 是否产生非预期结果
			4.3.2 非预期结果是否可作为新一轮评价的目标
		4.4 元评价	4.4.1 成果评价是否可信
			4.4.2 成果评价是否有效
			4.4.3 成果评价是否合理
			4.4.4 成果评价是否可持续
4.4.5 成果评价是否可推广			

1 评价学习任务群教学目标的设立

基于 CIPP 模式的背景评价,应在领悟新课改精神、研读新课标以及其他政策文件的基础上,捕获并分析学习任务群教学的相关背景,结合学生主体的学习需求,对学习任务群教学目标的合理性进行评价。

1.1 认识新课改提倡的课程观与教学观,获取任务群教学的背景信息

在课程性质层面,语文学科应坚守“立德树人”的基本理念,重视引导学生的情感、态度与价值观,将语文学科强调言语实践活动的“工具性”和强调教化育人的“人文性”有机统一;四大核心

素养中,彰显工具性特征的“语言建构与运用”是基础目标,应贯穿不同学习任务群的不同教学阶段,继而挖掘文本在“审美”“思维”“文化”层面的育人特质。在教学范式层面,应促进教学观从“教师本位”向“学生本位”转变,从“教材本位”向“任务导向”转变,从“教师传授、学生接受”向“教师设置任务驱动、学生在任务中主动建构”转变。教学目标的描述往往反映教学者对教学活动的本质认知。如目标描述为“让学生学习文章的主题”,往往只能体现被动式接受学习结果;若为“在合作研讨中探究文章的主题”,则体现出教师引导学生在任务驱动之下进行主动学习的成效。故任务群教学目标的描述应强调的并非学生学会某一具体知识,而是能在主动实施某种任务活动的过程中达到某一层级的能力。

1.2 关注不同学习任务群的选必修阶段所属,定位任务群教学的层次需求

如表2^[3]所示,新课标将18个学习任务群分别归类为必修课程、选择性必修课程和选修课程。纵向观之,三类课程各有其侧重点,分别对应语文教学“夯实基础”“拓展广度”“拓展深度”的设计理念 and 教学目标取向。必修课程致力于建设语文学科的基底工程,“文学阅读与写作”“思辨性阅读与表达”“实用性阅读与交流”任务材料分别指

向“文学类”“论述类”“实用类”三大教学文本,坚守语文学科阵地;“整本书阅读与研讨”“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”侧重于语文学习方法策略和意识,不少学习方法能够迁移至不同学科或广阔的社会生活之中,具有跨学科多维度的特点。选择性必修关注语文学科“面”的广度,选修侧重于语文学科“点”的深度,开展形式专题化,注重挖掘作家作品的文化特质和关注学生的个性化思考,要求更高阶的能力发展层级。横向观之,三种课程之间贯穿着先后承继的发展脉络,其凭依的原则有二:语文知识体系的内在结构、学生认知发展的一般规律。以语言文字类学习任务群为例(见表3),必修阶段任务聚焦于“语言建构与运用”这一核心素养,教学应重点引导学生积累、理解和运用贴近生活实际的语言文字;选择性必修在语用的基础上关注逻辑,从语言现象到内在本质,进一步探究语言的逻辑思维因素,教学应重点引导学生提炼通用的逻辑形式、以辩论赛和写作的方式增强口语和书面语表达;选修则突出语言文字的民族性,致力于在专题研讨中引导学生感悟汉字汉语的字音字形之美、深化对中华民族的认同感和自豪感,教学应重点引导学生感悟、鉴赏并以书面报告或论文的方式呈现研讨成果。

表2 普通高中语文课程结构及学分

必修(8学分)	选择性必修(6学分)	选修(任选)
整本书阅读与研讨(1学分)	整本书阅读与研讨、当代文化参与、跨媒介阅读与交流在选择性必修和选修阶段不设学分,穿插在其他学习任务群中	
当代文化参与(0.5学分)		
跨媒介阅读与交流(0.5学分)		
语言积累、梳理与探究(1学分)	语言积累、梳理与探究(1学分)	汉字汉语专题研讨(2学分)
文学阅读与写作(2.5学分)	中华优秀传统文化经典研习(2学分)	中华优秀传统文化专题研讨(2学分)
	中华革命传统作品研习(0.5学分)	中华革命传统作品专题研讨(2学分)
	中国现当代作家作品研习(0.5学分)	中国现当代作家作品专题研讨(2学分)
思辨性阅读与表达(1.5学分)	外国作家作品研习(1学分)	跨文化专题研讨(2学分)
	科学与文化论著研习(1学分)	学术论著专题研讨(2学分)
实用性阅读与交流(1学分)		

表3 选必修阶段教学目标比较(以语言文字类为例)

阶段及学习任务群	教材编排主题	重点教学目标 (核心素养)	具体教学点 (学生能力层级)
必修阶段 语言积累、梳理与探究	词语积累与词语解释	语言建构与运用	发现、梳理、积累、理解、运用
选择性必修阶段 语言积累、梳理与探究	逻辑的力量	语言建构与运用、思维发展与提升	发现、梳理、积累、分析、提炼、表达
选修阶段 汉字汉语专题研讨	/	审美鉴赏与创造、文化传承与理解	积累、分析、提炼、鉴赏、探究、表达

1.3 分析学生受教育状况和个性化发展方向,明确任务群教学的对象需求

新课改和新课标围绕当代社会发展需求、语文学科知识结构体系、学生一般性学习认知规律,提供教学目标的宏观蓝图设计。实际上,任务群的宏观教学目标不可能一蹴而就,往往需要在多次教学中被分解为具体阶段的微观教学目标、依托于分段分层教学和长期积累活动,方能逐步落实。基于“最近发展区”理论,微观教学目标应以具体学校或课堂的学生学情为依据。在收集和了解整体学生的初始语文水平的基础上,考虑学生的认知潜能水平,教师可设置“分层教学”,为不同层级的学生提供合适的“脚手架”(支架)以助其实现进步和跨越。选择性必修和选修阶段的教学,还应综合考虑学生的兴趣点和个性化发展方向,分设不同兴趣小组开展专题研讨,结合学生的个性需求合理设置更具针对性的、精细化的教学目标。

2 评价学习任务群教学方案的设计

基于 CIPP 模式的输入评价,应对学习任务群教学方案的有效性和可行性进行判断。教学方案包括依据教学目标设计的具体教学活动、步骤、资源等,是“任务·活动·情境”的一系列有效编排与组织。“任务设计”是学习任务群的核心追求,它以整合、延展的“言语实践活动”为依托,创设真实、富有意义的“语文实践活动情境”^[4]。

2.1 关注任务设计是否落实语文核心素养目标

任务群教学设计是基于语文核心素养的逆向式设计^[5],借助 CIPP 模式的再循环体系及其理念,可归纳其任务设计流程(见图1)。值得注意的是,教学目标具体表现为语文核心素养,既是任务设计的原点,又在任务设计全过程发挥着检验功能。由于语言文字是言语实践活动的最基本载体,“语言建构与运用”是学习任务群教学活动的必备要素,也是其他三大核心素养得以落实的重要前提。因此,教学目标所涵盖的核心素养或有所侧重,但任务设计无法架空“语言建构与运用”直接寻求“思维”“审美”或“文化”的高度,否则只会是不得要领的“空中楼阁”。

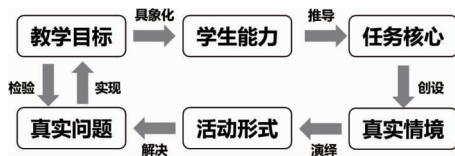


图1 围绕核心素养目标的任务设计流程

2.2 评价任务设计是否整合化、结构化

学习任务群致力于以其整合性和规划性的特点克服传统语文课堂中零碎、重复、随意的现象^[6],服务于学习任务群教学的任务设计亦应呈现高度的整合化与结构化特征。整合化指整体、衔接、成体系,结构化指归类、依循逻辑、成体例。任务设计的整合化与结构化特征集中体现在教学方案的四大要素。其一,设计具有统摄作用的核心“大情境”,依据学生能力层级的递进逻辑安排各个具体“小情境”。如高中统编本上册第一单元涵盖4首诗歌与2篇小说,为探究单元选文的意象和抒情化语言,可根据“青春之歌”这一人文主题创设“青春礼赞手抄报制作比赛”大情境,分设4个小情境以完成“绘制雏形”“深化理解”“绘制定稿”“交流分享”4个学习环节(见表4)。其二,突破文体、时空限制,合理利用学习内容材料。无论是统编教材的课内单元主题教学还是课内外选文结合的“1+X”教学,“群文”已成为学习任务群学习材料的基本组织形式。“群文”并非多文本的堆砌或叠加,而是围绕“议题”“集体建构”“共识”的多文本系统^[7]。任务设计应合理安排文本材料并综合运用“对比阅读”“一主多辅”等组织形式,形成“1+X”>1的合力。其三,基于语文学习的基础方法,运用或开拓整体、多元的学习方法。宏观而言,“听、说、读、写”是语文基本方法与能力,应综合体现在任务设计当中;至于微观层面,作为上位概念的“听、说、读、写”,又可各自下分多样化的学习方法(见表5)。任务设计应根据语文知识的特点选择合适的学习方法,如诵读散文、吟读诗文、咏读骈文^[8],精读经典章回、跳读环境描写等。其四,多渠道开发并整合学习资源。将任务研习的主体定位为学生,同时为其提供“学材”作为支架。“整本书阅读与研讨”“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”看似只在必修阶段出现,实则其重要理念均能以资源形式糅合于其他任务群之中。任务设计应广泛引入课外读本、社会新闻事件、家乡文化资

源、多媒体材料、网络资源等丰富资源,按材料研习的难易程度进行有序组合以及递进式排

列,以供不同能力层级的学生逐级学习、开阔视野、深入研讨。

表 4 高中统编本上册第一单元“情境”示例

任务核心	大情境	小情境	具体活动
鉴赏第一单元 诗歌和小说的 意象及抒情化 语言	青春礼赞手 抄报制作比 赛	勾勒画面——捕捉青春的情影	分析意象特征 描绘特殊意境 品味抒情语言
		升华理解——感受青春的脉搏	了解创作背景 体会意蕴情感
		诗画相映——绘写青春的礼赞	分栏撰美文 绘图配诗文
			朗诵诗文语句
		分享交流——展现青春的风采	阐述作品构思 鉴赏画报设计

表 5 基于“听、说、读、写”的多种学习方法

基本方法	多样化方法
听	听音、辨语、记忆、理解、判断、想象、释义等
说	复述、演讲、讲故事、辩论等
读	声读:朗读、诵读、吟读、咏读、齐读、仿读、分角色读等 阅读:精读、跳读、略读、整体浏览等
写	文学写作、议论文写作、应用文写作、论文报告写作等

2.3 评价任务设计是否具有激趣、驱动、唤情效能

继 Piaget 主张“知识起因于主客体之间的相互作用”^[9],建构主义进一步提倡情境性学习(situated learning),在情境中设置问题(problems)、两难选择(dilemmas)或提问(questions)以激发学生的好奇心^[10]。着眼于评价任务设计的效能,更应正确权衡“激趣”与“驱动”之间的关系。仅仅充当“激趣导入”环节的情境,往往只能提供一时的热闹,并未从根本上转变以教师讲授为主、围绕知识本位开展的教学范式;而学习任务群理念下的情境实为“大情境”,即须将“激趣”作用贯穿全程,以真实问题为线索驱动学生主动进行“发现学习”,引导学生在解决真实问题的过程中获得语文核心素养的提升。若说“激趣”是情境的显性作用,“驱动”则是情境应用于任务教学设计的本质原因。另外,我国的情境教学结合古代“知情意”文论,更强调发挥情境对于“自我情感”“生命体验”“审美意识”的唤醒作用^[11]。作为任务设计效能的第三维度,“唤情”重在考核情境是否贴近学生的生活实际、激发学生的独特心理体验、

在学生与文本之间建立“情感场”的审美共振、最终帮助学生达到“语言—情感—内涵”浑然统一的共情境界。

2.4 评价学习任务的实施具备何种程度的可行性

教学方案是联系教育教学理论与课堂教学实践的桥梁,为降低试错成本,应借助 CIPP 模式的输入评价预先衡量方案的可行性。就学习任务的主体而言,应综合考虑学习任务的难度、学生实际状况及其发展潜能,以预估学生是否能够胜任——学生是否基本能够以主体身份参与任务,在获得一系列学习支架、学习资源、教师指导等额外帮助的基础上实现某种程度的语文核心素养的提升。另在学习任务的外部支持层面,应分析任务设计所需的客观条件(教学、学习任务程序管理、活动组织等方面的物力、人力、时间等)将耗费多少成本、能否实现、有多大程度能够实现、其对完成学习任务的潜在影响等问题。

3 评价学习任务群教学过程的实施

CIPP 模式的过程评价是一种追踪评价,可对

实际教学活动进行监测和反馈,暴露教学实施过程存在的不足,检验教学方案设计的优劣,改进新一轮教学方案和教学实施策略。

3.1 评价活动开展是否紧扣语文学科特质

语文核心素养与生活、多学科交互存在密切联系,围绕核心素养设计的学习任务,亦联动多样化情境和多学科知识以调动学生主体的多元智能应用。然而,生活化情境和跨学科因素虽以其多元素质丰富了活动内涵及形式,却也对语文学习活动的有效开展带来挑战——学习任务言必“跨学科”“情境化”,实际开展过程中容易消解言语实践活动的“语文学科特性”。评价活动开展过程时应重点分析其是否折损“语文味”。第一,评价活动的开展形式是否涵盖基本语文要素;第二,检查语文学科活动是否较其他跨学科活动而言占主导地位;第三,分析活动开展的层次是否深入到语文学习的深度体验层。

3.2 关注学生的真实学习表现

以学论教是“生本教育”理念下的重要课堂教学评价标准,学生的学习认知状态、参与度、表现力等往往能直观反映课堂质量。关于“如何呈现学生学习能力”这一命题,美国教育学家 Bloom 及其合作者创立的教育目标分类学体系,得到 Anderson 的修订和 Gagne 等人的进一步开拓,以其显著的行为化和系统化特征一度占据主流认可地位。但就任务群教学的过程评价而言,以布卢姆理论为代表的西方典型教育目标分类以名词概念指称学生能力的不同级别,实为对最终学习水

平的评价,难以充分反映学生的真实学习状态和学习过程的发展轨迹。

CIPP 模式的动态监测原则尤其注重评价学生是否进入“在学习”“真学习”状态。目前,对学生进行真实性评价亦是国际教师评价及课堂评价建设的显著发展趋势。美国 TEAM 评估系统(Tennessee Educator Acceleration Model)赋予质性评价以 50% 的权重,以 TAP 模型进行课堂观察并完成专业评定报告^[12],学生的真实表现已成为评价教师实施教学计划、营造教学环境以及把控教学过程等专业素质的重要指标。用于评价大学 STEM 课堂教学的 PORTAAL 系统则通过“练习”“逻辑发展”“责任制”“减少减率焦虑”4 个维度来考察教师促进学生主动学习的行为^[13],其中,维度 2“逻辑发展”以观察学生的课堂参与和表现来反映教师对高阶思维的教学状况。另外,观察结果可视化是现阶段课堂观察与教学评价量规的开发方向。应用广泛的档案袋评价法(portfolio assessment)提倡收集相关资料并实现有组织的实物呈现^[14]。以高中统编本第一单元为例(见图 2),教师或学生可收集课内外感兴趣的知识、记录绘制手抄报过程、分享及展示环节的精彩瞬间,以评价任务过程中各阶段的真实表现。回收反映学生真实学习过程的重要语料数据后,可进行关键词提取和统计,使用 Wordle、ToCloud 等软件生成“词云图”,借助可视化图形数据直观反映学情;根据历次任务活动的反馈,实现班级学习数据库和学生个体学习过程数据库的建构。

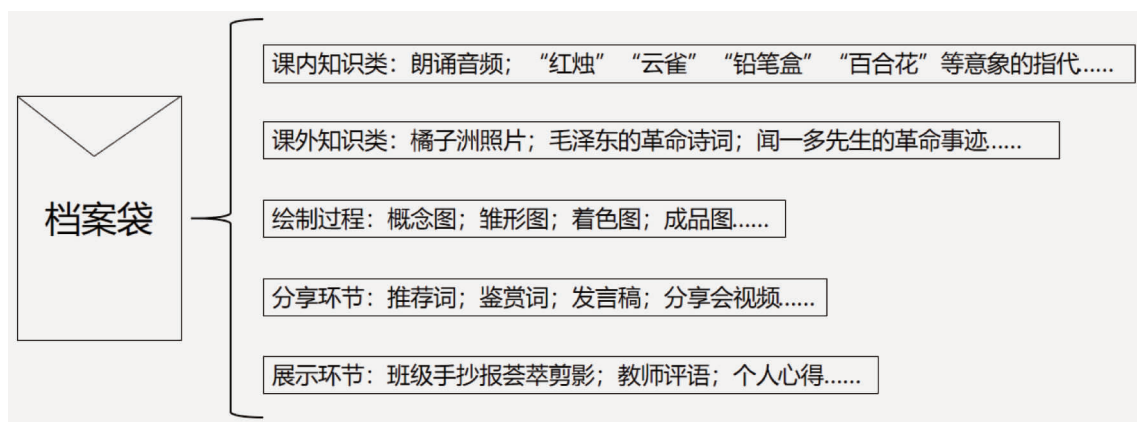


图2 学生档案袋设计(以高中统编第一单元为例)

3.3 评价教师的引导与控场能力

教师行为如何促进学生有效学习和深度学习

是当代语文课堂教学的重要命题。任务群教学要求教师逐渐从教学主体向引导者转变。目前,基

于互动式教学研发的 COPUS 指标体系对“提问”“模拟示范”等教师行为、师生互动和生生互动行为进行编码、检验和数据分析^[15],这种多维交互评价模式已经关注到教师在“学生中心”课堂中所承担的指引与疏导功能。学生在课堂任务驱动下接触真实情境和真实问题,可能陷入两种困境:一是思维浅显或固化,研讨尚未抵达核心议题;二是思维发散或跳跃,研讨游离或偏离核心议题。前者需要教师营造民主开放的研讨氛围,强化情境的激趣和驱动效用,提供合适的帮助或及时进行点拨,以助学生跨越台阶进入真正的学习空间。后者强调教师及时收束或中断那些看似热火朝天实则并非聚焦语文问题的讨论,将情境和语文要素相联系,引导学生回归语文学科本体学习的轨道,保证任务导向式学习的有效性。摆脱虚假学习、浅层学习、游离学习等困境,触及任务设计的核心议题,仅可谓有效学习,离深度学习仍有距离。从“有效”到“深度”,教师应引导学生树立正确的知识观和活动观——语文知识并不仅仅是用以开展任务和活动的材料或中介,完成任务即可全盘抛弃,其本身具有文质兼美、经典流传的价值;任务活动的完结不是语文教学的终点,在实践中不断体悟积累程序性知识和技能,才是核心素养指向的语文教学意义所在。

4 评价学习任务群教学效果

经过对教学目标、方案、过程实施的检验, CIPP 模式的成果评价要求呈现与前三个环节相关联的效用记录,以其质量高低或价值大小为新一轮评价提供方向性指导和决策意见。

4.1 评价学生最终表现是否达到教学预设目标

从“双基”(基础知识与基本技能)到“三维”(知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观),再到现阶段的“四大语文核心素养”,教学目标的变化是教育评价理念发展的重要缩影。“双基”仅关注知识一维层面的两点,“三维”则是相对而言较为独立或割裂的三个维度,与前述 Bloom、Anderson 等人的教育目标分类法相似,均为较机械化的“分类”,并未论及不同类别之间的联系、递进或转换关系。围绕核心素养组织开展的学习任务群教学,即以“多维多面多层次”的特点区别于传统教学目标。“分层”而非“分类”的构想更强调“立德树人”总教学目标的整体性。如图 3

所示,宏观层面的核心素养分层包括“双基”“问题解决”“学科思维”^[16],三层间的互动与映射关系体现教育目标的发展性。微观而言,新课标在新设的“学业质量水平及其描述”中明确划分 5 个水平层级及 20 条具体表现,涵盖语文核心素养四大维度在必修、选修、选择性必修阶段对学生的不同能力层级要求。任务群教学的成果评价应以新课标的指标为基准,分析不同初始水平的学生在其预设水平层级的达标情况,分析预期与实际结果存在差异的各方面原因。

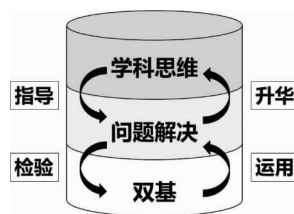


图3 核心素养三层结构及其相互关系

4.2 关注教学效果之于学生初始评估的增值情况

学科教学预设目标与学科目标、国家教育目标一脉相承,往往是综合考虑国家育人方针和社会主流价值观的结果,重在引导学生形成符合国家导向的必备品格与关键能力。新时代素质教育关注学生的个性化发展,故评价教学效果时,除了比对标化学业质量水平之外,还应综合考虑学生在教学过程中积累的表现性评价、学科学习后的总结性评价水平,关注学生每一阶段较之于初始评估水平的增值点、增值幅度及速度等。一方面不以相对固化的成绩、等级或水平层级作为唯一评价指标,充分肯定学生的主观能动性 with 动态多元发展;另一方面重视学习任务群教学效能,以学生的发展与提升作为参考,总结和反思新型教学模式、组织形式和方法等多方面的经验得失。

4.3 关注教学过程产生的非预期附带影响

CIPP 模式作为行为目标模式的改良导向模式,对于标准参照物(即目标)设置是否合理的评价贯穿始终,在成果评价环节体现为既关注预期目标的实现,又兼顾对非预期结果的讨论。任务群教学是相对独立的个体共同参与的思想开放场域,即使在环环相扣的“目标—方案设计—过程实施”目标导向线索的干预下,仍有可能产生意外的附带影响。对这些影响加以分析,有助于全

面深入地认识学习任务群教学效能,完善新一轮教学目标的设立;关注教学过程衍生的异质或特殊现象,审视并质疑预设教学中心或常规教学定律的合理性,避免陷入绝对化与简单化的总结。

4.4 对成果评价进行元评价

元评价是指对评价的评价,包括对教育评价研究的评价和对具体评价活动的评价^[17]。Stufflebeam 将成果评价细分为“影响”“成效”“可持续性”“可应用性”四个维度以便更有效地发挥其评价功能,即属于对 CIPP 评价模式进行元评价并实现规范化改进。前述已分别探讨任务群教学成果评价中的“成效”和“影响”,基本属于描述、分析与反馈行为;而“可持续性”和“可应用性”则须在前二者的基础上进行推理及预测,且“成效”和“影响”本身的有效性将影响推理及预测的有效性。应对成果评价进行元评价,综合考核其评价信度、效度、合理性、适时性、效益性等方面。

5 结语

CIPP 模式的动态、过程性评价特征与学习任务群教学评价有较高的契合度,但在应用过程中,应注意克服 CIPP 模式因改良导向和决策导向特征所衍生的若干局限性。首先,借助 CIPP 模式不断产出的描述性和判断性信息,以反映学习任务群教学情况,并不意味着全然抛弃价值判断。立足于受教育人口基数大、教育状况复杂、新时代教育挑战迭至的教育大国现状,我国语文学科教学评价应贯彻落实教育领域的国家意志,在关键要害处坚持导向性、形成阶段性价值判断、完善评价结果运用。应用 CIPP 模式,可集描述属性与价值判断之长,既注重在评价的各个环节提供持续性、多样化的描述性信息,又在各个环节的特定阶段进行适时适度的价值判断,对描述性信息进行整合、高度概括以及程度分析,避免其失之零碎。这一过程是诊断性评价、形成性评价与总结性评价的有机统一。其次,CIPP 评价模式的良性循环,尤其强调发挥他方评价与教师自评的能动作用。当然,作为典型的决策导向评价,CIPP 模式对于决策合理性、决策过程民主性等教育环境因素仍存在一定程度的依赖。目前国内教育发展不均衡,语文学科体系仍处于建设阶段,学习任务群教学方兴未艾,全面推广与应用 CIPP 评价模式具有较高难度和较低可行性,可先在局部城市

或学校开展试点工作,寻求 CIPP 模式与我国学习任务群教学之间的契合点。应用教学评价指标体系,并不主张模式化的教学方式和按图索骥的学习方式,更不以扼杀语文学科的人文性与生成性为代价。语文教学中不乏循循善诱下萌生的创意观念、兴致浓时的深度互动、角度独特的刁钻问题等,以合理有效的方式对这些零碎的、随意性强的、难以预测的信息加以引导并统整于教学目标之中,亦可谓一种深度的任务教学实践。

参考文献:

- [1] 王宁,巢宗祺.普通高中语文课程标准(2017年版)解读[M].北京:高等教育出版社,2018.
- [2] 一帆.教育评价的 CIPP 模式[J].教育测量与评价(理论版),2013(1):32.
- [3] 中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.
- [4] 王本华.任务·活动·情境——统编高中语文教材设计的三个支点[J].语文建设,2019(21):4-10.
- [5] 蔡可.基于“学习任务群”的语文教学设计[J].语文学学习,2018(1):17-22.
- [6] 温儒敏.统编高中语文教材的特色与使用建议——在统编高中语文教材国家级培训班的讲话[J].课程·教材·教法,2019(10):4-9,18.
- [7] 于泽元,王雁玲,黄利梅.群文阅读:从形式变化到理念变革[J].中国教育科学,2013(6):62-66.
- [8] 黄仲苏.朗诵法[M].上海:开明书店,1936.
- [9] PIAGET J.发生认识论原理[M].王宪钊,等译.北京:商务印书馆,1981.
- [10] 张大均.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2005.
- [11] 李秀伟.唤醒情感 情境体验教学研究[M].济南:山东教育出版社,2007.
- [12] 高巍,张亚林.美国最新教师评价系统 TEAM 及其启示[J].教育研究与实验,2017(1):42-47.
- [13] 高巍,王莉娟.如何通过教学促进大学生主动学习?——美国大学 STEM 课堂教学评价系统 PORTAAL 研究及启示[J].开放教育研究,2019(1):55-61.
- [14] 涂艳国.教育评价[M].北京:高等教育出版社,2007.
- [15] 高巍,李睿晨,宋烁琪.美国高校 STEM 课堂教学评价量规 COPUS 的研究与启示[J].高等教育研究学报,2020(2):66-74.
- [16] 钟柏昌,李艺.核心素养如何落地:从横向分类到水

平分层的转向[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018(1):55-63,161-162.

[17] 侯光文.试论教育评价元评价[J].教育理论与实践,1998(4):3-5.

Construction and Analysis of Teaching Evaluation Index System of Chinese Learning Task Group Based on CIPP Model

GAO Wei^a, HE Chanjun^b

(a. School of Education, b. School of Chinese Language and Literature, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: The learning task group of Chinese education is a newly structured teaching form that integrates learning contexts, learning contents, learning methods and learning resources in a project-based form. With the continuous advancement of the integration process of “teaching-learning-evaluation” in the new era, the multiple functions of teaching evaluation have received increasing attention. Learning task group, which is problem-oriented, focuses on non-linear overall layout, and respects the main status of students, seeks a multi-level, dynamic and open teaching evaluation model to promote the development of Chinese deeper learning and the development of students’ core literacy. CIPP model is improved on the basis of the traditional goal-oriented model, emphasizing the rationality of the evaluation goal itself, and has significant procedural, generative and cyclical characteristics, which helps to provide timely feedback and improvement measures for task group teaching. Comprehensively considering the applicability, overall concept and limitations of the CIPP model, this paper uses its four evaluation stages to evaluate the teaching objectives, teaching plans, process implementation and teaching effects of the Chinese learning task group, and finally constructs a teaching evaluation index system covering 4 first-level indicators, 14 second-level indicators and 37 third-level indicators in order to explore the important reference value of this model for teaching evaluation of Chinese learning task group.

Keywords: CIPP Model; learning task group; teaching evaluation; index system

(责任校对 朱正余)